



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

2018/2019

Narrar una experiencia en el aula de 2 años:
aprendemos jugando y experimentando con
una propuesta de instalación artística.

Narrate an experience in the 2-year classroom: we
learn playing and experimenting with a proposal of
artistic installation.

Autor: Saray Andrés Alonso

Director: Noelia Ceballos López

8 de julio de 2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

RESUMEN	3
PALABRAS CLAVE.....	3
ABSTRACT	4
KEY WORDS	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
2.1. Las instalaciones artísticas: origen, definición y características.	7
2.2. Las fases de las instalaciones artísticas.	11
2.3. Justificación del uso de las instalaciones artísticas en Educación Infantil.	13
3. UNA INSTALACIÓN ARTÍSTICA CON NIÑOS DE 2 Y 3 AÑOS.....	16
3.1. Contextualización de la experiencia.....	16
3.2. Diseño de la instalación: una propuesta estética de juego.	17
3.3. Creación de la instalación en el centro.	23
4. NARRACIÓN DE LO SUCEDIDO CON LA INSTALACIÓN ARTÍSTICA...	25
5. ANÁLISIS DE LA INSTALACIÓN.	32
6. CONCLUSIONES	36
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
8. ANEXOS.....	42

RESUMEN

El presente trabajo muestra las instalaciones artísticas como una propuesta con valor educativo y relevante en la etapa de Educación Infantil. Las instalaciones son espacios estéticos que ofrecen, a través de los objetos y su orientación espacial, oportunidades de juego presimbólico y simbólico. Del mismo modo, estas propuestas estéticas facilitan las interacciones entre los propios niños y de estos con los docentes.

En concreto, se presenta el desarrollo de una propuesta educativa basada en las instalaciones con un grupo de alumnos del aula de dos años de una escuela infantil (0-3). Con esta instalación se han observado, entre otros, juegos presimbólicos como llenar y vaciar las cajas o esconder su cabeza en ellas, así como algunos juegos simbólicos (envolver las esponjas a modo de “regalos”).

PALABRAS CLAVE

Instalación artística, Educación Infantil, juego presimbólico, juego simbólico, experimentación.

ABSTRACT

The present work shows the artistic installations as a proposal with educational value and relevant in the stage of pre-school education. The installations are esthetic spaces that offer, through the objects and their spatial orientation, opportunities of presymbolic and symbolic game. In the same way, these esthetic propolsals facilitate the interactions between the children themselves and of these with the teachers.

In particular, the development of an educational propolsal based on the installations with a group of students from the two-year classroom of a pre-school (0-3) is presented. With this installation have been observed, among others, presymbolic games such as filling and emptying boxes or hide their heads in them, as well as some symbolic games (wrap the sponges as "gifts").

KEY WORDS

Artistic installation, pre-school education, presymbolic game, symbolic game, experimentation.

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros años tienen gran importancia para el futuro del niño¹ ya que, como señalan Cortés e Ibagué (2011), desde el nacimiento hasta los seis años se dan los “aprendizajes que determinan la vida del ser humano” (p. 260). Es en estos primeros años cuando se cimientan las bases para su crecimiento físico, intelectual y socioemocional.

De este modo, es relevante el desarrollo de propuestas educativas de calidad durante ese periodo. En este sentido, Defis y Casals (1999) indican que, en esos años, la educación tendrá que centrarse en el desarrollo de aquello que constituye al ser humano. Debería ofrecer a los niños experiencias que les supongan un reto, una oportunidad para preguntarse sobre el mundo y desplegar estrategias para comprenderlo (Mario de Miguel, 1998, citado en Vila, 2000). Así pues, la educación en esas edades servirá a los niños para “garantizar su existencia como infancia y para fomentar su desarrollo” (Vila, 2000, p. 44).

Pero, ¿qué clase de experiencias deben propiciarse desde la Educación Infantil? Según la legislación de la Comunidad Autónoma de Cantabria, en la Educación Infantil se deben fomentar experiencias que favorezcan el “desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños” (Decreto 143/2007, p. 14968 y Decreto 79/2008, p. 11543). Asimismo, teniendo en cuenta lo señalado en esos dos documentos, los niños en estas edades deben aprender especialmente a través del juego, el cual es “un elemento esencial para el desarrollo infantil” (Decreto 79/2008, p. 11548). De acuerdo a diferentes autores (Garaigordobil, 2017; Ruiz de Velasco y Abad, 2011; Lapolla, Mucci y De los Ángeles, 2017), el juego es una actividad propia y necesaria para la infancia, una “necesidad biológica” (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 98), una actividad con la que los niños aprenden y desarrollan los diferentes ámbitos del ser humano (Garaigordobil, 2017).

¹ En la redacción del presente trabajo se hará uso del masculino genérico.

Así pues, teniendo en cuenta la importancia del juego en las primeras edades, se ha decidido centrar el tema de este trabajo en una actividad que tiene a este, el juego, como eje central de su acción: la instalación artística.

Según Díaz-Obregón (2003, p. 126), “hacer una *instalación* es preparar un lugar para que pueda ser utilizado por el usuario”. De este modo, puede entenderse la instalación artística como un espacio estéticamente atractivo que ha sido creado para su transformación por parte de los niños y con la que se facilita la manifestación del símbolo (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a). Así pues, se trata de una actividad con la que se favorece el juego. Por todos estos aspectos señalados, se considera la instalación como una práctica apropiada para el trabajo en las primeras edades, debido, entre otros aspectos, a las posibilidades de acción que ofrece a los niños así como al desarrollo de juegos presimbólicos y simbólicos con los materiales que la componen.

De este modo, el propósito del presente trabajo es proporcionar información relativa a la importancia y los beneficios que surgen al emplear las instalaciones artísticas en la Educación Infantil. Asimismo, se pretende mostrar el proceso de creación y puesta en marcha de esta propuesta en un aula de dos años².

Para conseguir esos objetivos, el trabajo se estructura de la siguiente manera. Por un lado, se han señalado las ideas más relevantes sobre las instalaciones artísticas (origen, definición, características, fases e importancia en la Educación Infantil), detallándose esta información en los primeros apartados del presente documento. Por otro lado, se ha realizado un recorrido por todo el proceso seguido en la elaboración de la instalación artística propia, indicando estos aspectos, según orden de realización, en los últimos apartados del trabajo.

² La instalación con los alumnos del aula de dos años se llevó a cabo, como se mencionará más adelante, a finales del mes de abril, por lo que en esa clase había niños tanto de dos como de tres años de edad.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se lleva a cabo una explicación de los aspectos claves de las instalaciones artísticas, así como del valor de las mismas como propuesta pedagógica en Educación Infantil.

2.1. Las instalaciones artísticas: origen, definición y características.

En el siglo XX aparece un nuevo movimiento artístico conocido como arte contemporáneo que se caracteriza por su intención de introducir al público en la obra. Las obras tienen la intención de provocar, interpelar e invitar al público a su interpretación, realizándola siempre cada uno de los espectadores desde su propia experiencia, por lo que se trata de una lectura subjetiva. En este sentido, cada una de las creaciones existen para un lugar, un tiempo y unas circunstancias determinadas. Así pues, como señala Llamas-Pacheco (2016, p. 279), “el artista crea su obra para un espacio concreto, un lugar y un momento de exhibición determinados, de los cuales será fruto”.

El arte contemporáneo surge en la posmodernidad (Abad, 2008) como una forma de romper con lo establecido en épocas anteriores. De este modo, aparece en un período en el que se estaba produciendo una transformación desde el modernismo hasta el posmodernismo, existiendo también cambios económicos y sociopolíticos (Lapolla et al., 2017). Así pues, en este período de cambio o transición, la concepción del arte comienza a cambiar, pasando a tomar importancia, no solo el propio artista, sino el espectador, el cual es considerado como “partícipe de la actividad creativa y responsable de la definición de la obra” (Lapolla et al., 2017, p. 18).

A partir de la década de los 60 (Bringas, 2014; Calderón, 2018) surge una de las expresiones propias del arte contemporáneo: las instalaciones artísticas. Estas se basan en el movimiento *Ready-Made* de Marcel Duchamp (Bringas, 2014; Calderón, 2018). El *Ready-Made* consiste en utilizar elementos cotidianos en un ambiente artístico, creando obras de arte a partir de objetos sacados de su contexto original. De este modo, uno de los puntos de partida de las

instalaciones artísticas es el uso de materiales de la vida cotidiana para la creación de ambientes y espacios que produzcan placer visual y permitan la posibilidad de “estar con <<otros>> en un lugar que favorece el tránsito del símbolo y se comparta en relación con ese otro (igual o adulto referente) que acompaña, interactúa y construye un vínculo” (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a, p. 12). La segunda característica clave es la necesidad de que el espectador pueda introducirse en la obra e, incluso, pueda llegar a transformarla (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a).

Javier Abad, siguiendo esta tradición, planteó la posibilidad de llevar estas instalaciones artísticas al ámbito educativo. En un principio estas propuestas se presentaban para la observación y disfrute visual de los niños, ofreciendo en creaciones posteriores la posibilidad de que el alumnado formase parte de la obra, pudiendo transformarla “a través del juego libre” (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a, p. 12). En ese momento pudo apreciarse la cantidad de posibilidades de acción que generaba la libre actuación con los materiales de la instalación, comenzando así la idea de utilizar estas creaciones con una intencionalidad pedagógica. Así pues, surgieron las primeras instalaciones en el ámbito educativo, basadas, como señalan Abad y Ruiz de Velasco (2014a), tanto en el arte contemporáneo como en la práctica psicomotriz de Aucouturier, práctica que pretende potenciar el desarrollo armónico de los niños por medio del juego y la actividad espontánea (Aucouturier, 2004).

De este modo, teniendo en cuenta lo comentado, Abad y Ruiz de Velasco (2014a, p. 11) consideran la instalación artística como una “manifestación del arte contemporáneo que propone un espacio simbólico para representar una idea o mensaje intencionado”. Se entiende como una obra que permite las relaciones entre personas, promueve el juego y facilita la manifestación del símbolo (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a). Las instalaciones artísticas realizadas en el ámbito educativo pueden definirse como un espacio planificado para el juego en el que se colocan diferentes objetos para la posterior transformación por parte de los niños (Sanz, 2013). De este modo, los materiales son previamente distribuidos por el docente, creando un espacio que genere en el

alumnado placer visual al mismo tiempo que provoca deseos de introducirse en dicho espacio para transformarlo por medio del juego.

En definitiva, se consideran las instalaciones artísticas como espacios estéticos, basados en el arte contemporáneo y la práctica psicomotriz de Aucouturier, que se proponen al alumnado con la intención de que este interactúe con los materiales por medio del juego libre, transformando el producto inicial y adquiriendo de este modo una gran cantidad de aprendizajes.

Sin embargo, no puede ser considerada como instalación cualquier agrupación de materiales. Las instalaciones poseen características estéticas y estructurales que buscan ofrecer a los niños “la posibilidad de elaborar una imagen mental potente, vívidamente identificada y organizada perceptivamente” (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a, p. 13).

En cuanto a las características estructurales, Abad y Ruiz de Velasco (2014a) señalan la importancia de que las instalaciones tengan una configuración inicial atractiva y provocadora. Para ello, cabe destacar como peculiaridad el uso de triadas de materiales, es decir, que cada instalación está formada por tres objetos que interaccionan entre sí, existiendo entre ellos diálogo y posibilidad de juego en unión. A pesar de esta afirmación, resulta necesario destacar la existencia en algunas instalaciones de materiales adicionales (espejos, luces, superficies de papel o tela, etc.) que, si bien no se consideran miembros de la triada de objetos, forman parte de la propuesta de juego (Abad, 2014). Asimismo, debe existir una cantidad adecuada de cada uno de esos materiales para que todos los niños dispongan de la oportunidad de juego en el mismo tiempo y espacio. Es importante también que los objetos permitan la realización de varias actividades, más allá del uso frecuente propio de ese material (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a). Para finalizar lo relacionado con los objetos de la instalación, resulta necesario que estos materiales sean no estructurados, siendo apropiado el uso de objetos familiares (cucharas, cucharones de madera, cepillos...), naturales (hojas de árboles, palos, piedras, flores...) o reciclados (papel, botellas de plástico, tapones, estropajos...) (Ruiz de Velasco y Abad, 2016).

Un segundo aspecto estructural es el relativo al espacio. La instalación debe situarse en un lugar amplio (Ruiz de Velasco y Abad, 2016) que permita a los niños disponer de espacio suficiente para moverse, utilizar los objetos y construir sus propias creaciones. Del mismo modo, resulta imprescindible que en ese lugar no existan elementos que distraigan el juego que proponen los objetos de la instalación (Ruiz de Velasco y Abad, 2016). Asimismo, la propuesta debe encontrarse en el centro del espacio disponible, de manera que se pueda recorrer por el exterior para la observación de la misma. También es necesario que esté acotada en el espacio, es decir, que se sepa dónde comienza y termina la instalación (Abad y Ruiz de Velasco, 2014b). Además, la instalación debe ser presentada con alguna forma geométrica (mandala), como círculos, espirales, estrellas, etc., puesto que esto permite que los niños aprecien una “referencia inicial que ‘seguriza’ la apropiación, interpretación e investidura del espacio y los objetos, para hacerlos ‘suyos’ en el sentido físico y psíquico” (Abad y Ruiz de Velasco, 2014b, p.4).

Por último, resulta necesario prestar atención al tiempo de la instalación, siendo interesante que este tipo de actividades se realicen con relativa frecuencia, pero presentándose como una práctica excepcional (Ruiz de Velasco y Abad, 2016). La duración de cada instalación dependerá de la edad de los niños, los materiales empleados y el interés que se observe en los pequeños, siendo apropiado que se considere finalizada la actividad cuando se aprecie que el interés de los alumnos decae. En ese momento, no solo habrá terminado la interacción de los niños con los materiales de la instalación, sino que la propia propuesta desaparecerá del espacio al finalizar el tiempo de duración establecido (Bringas, 2014).

En relación a las características estéticas (Hoyuelos, 2006), es importante, como señalan Ruiz de Velasco y Abad (2016), que la instalación artística que se presente a los alumnos sea atractiva desde el punto de vista estético, es decir, que genere placer visual. Del mismo modo, resulta conveniente, como se ha mencionado en las características estructurales, que la triada de materiales se presente a través de formas geométricas que favorezcan la existencia de un “orden inicial” que los niños pueden tener como referencia (Abad y Ruiz de

Velasco, 2014a). Por otro lado, la configuración de las instalaciones debe contribuir al desarrollo de juegos presimbólicos y simbólicos (Calderón, 2018), por lo que la colocación de los materiales también debe intentar dar ideas en relación a esas actividades que puedan realizarse.

Las instalaciones deben crearse y presentarse a los niños “con unos límites y normas básicas para la seguridad y la garantía de la evolución de los niños” (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a, p. 13), de tal modo que se señale a los alumnos, antes de comenzar la interacción con los materiales, la norma de no hacerse daño ni hacer daño a los compañeros, siendo esta consigna la única que se ofrezca, de manera que pueda permitirse la libre acción con los materiales. Con esta forma de actuar será como aparezcan los diferentes juegos y aprendizajes de manera natural.

2.2. Las fases de las instalaciones artísticas.

La puesta en marcha de la instalación artística está formada por varias fases. Teniendo en cuenta las propuestas de Lapolla et al. (2017), Calderón (2018) y Bringas (2014), el proceso de una instalación artística en un aula de Educación Infantil puede dividirse en cuatro momentos clave:

- 1) **Diseño de la instalación: una propuesta estética de juego.** En esta primera fase tiene lugar la creación de los primeros bocetos que acabarán generando el diseño final de la instalación. Es el momento en el que debe pensarse cuál es la propuesta de juego a presentar a los alumnos y las posibilidades de acción que ofrece. Puede tratarse de una instalación basada en algún artista, una instalación temática o una instalación libre. Esta decisión afectará al resto de las que se tomarán posteriormente. Por ejemplo, si se decide que la instalación estará basada en algún artista, resultará necesario que se empleen materiales cercanos a lo que ese autor utiliza, así como que la localización de los mismos en el espacio sea propia de lo realizado por dicho artista. En un segundo momento, se determinarán cuáles van a ser los materiales que compongan la triada, así como la posición que ocupará cada uno de ellos en el espacio, de tal

modo que aparezca el diálogo entre los objetos (Ruiz de Velasco y Abad, 2016) y se sugieran algunas acciones a los niños. Para la realización de esta fase resulta necesario conocer la cantidad de niños que van a participar en la instalación y el lugar en el que va a llevarse a cabo, de manera que se pueda apreciar el material que será necesario para que exista una cantidad suficiente, así como cuál será la forma más apropiada de colocarlo en el espacio teniendo en cuenta las características del mismo.

- 2) **Presentación de la instalación: imaginando las posibilidades de juego.** Esta fase hace referencia tanto al momento en el que se muestra a los niños la idea de la instalación por medio de fotografías (en el caso de que sea temática o basada en un autor) (Abad, 2014) como al momento en el que los alumnos entran al espacio en el que se encuentra la instalación. En ese instante, observan los materiales disponibles y su colocación, comenzando a pensar acerca de las posibilidades de acción que les permiten. Es el momento en el que se establecen las normas de juego.
- 3) **Jugar, actuar y transformar la instalación.** En esta fase tienen lugar el juego y experimentación libre con los materiales que forman parte de la instalación. Así pues, los niños interactúan con esos objetos, realizando diferentes acciones, al mismo tiempo que se relacionan con sus compañeros y con los adultos. Paralelamente, los docentes se encargan de documentar, a través de fotografías, vídeos y/o de tomar notas, lo que tiene lugar en el transcurso de la interacción con la instalación.
- 4) **Narrar la experiencia de juego.** Esta fase se lleva a cabo cuando el juego ha finalizado. Cada uno de los alumnos recuerda y vivencia de nuevo el juego originado en la instalación, compartiéndolo de manera oral (asamblea) o gráfica (con un dibujo), de modo que se pueda apreciar qué es lo que les ha llamado la atención, lo que más les ha gustado, los materiales con los que han jugado y los juegos que han realizado. La manera de narrar lo sucedido dependerá de la edad de los niños, siendo más complicado realizar esta fase con los más pequeños. Por otro lado,

en este momento también tiene lugar la reflexión del docente, el cual, con las narraciones de los niños y su documentación, podrá apreciar cuál ha sido el resultado de la actividad, así como las mejoras que podrían introducirse en la misma.

2.3. Justificación del uso de las instalaciones artísticas en Educación Infantil.

La Educación Infantil es una etapa educativa que posee una identidad propia, como establecen el Decreto 143/2007 y el Decreto 79/2008. Asimismo, no se debe olvidar que las edades que comprende esta etapa (desde el nacimiento hasta los seis años) son muy importantes para el desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo de los niños. En este sentido, Defis y Casals (1999, p. 6) señalan que “las primeras edades son fundamentales para el desarrollo de las estructuras básicas del pensamiento y para la iniciación de actitudes de relación interpersonal y con el propio entorno social y cultural”. Así pues, puede apreciarse la importancia que presenta la etapa de Educación Infantil para el futuro de los niños, siendo necesario que en estas edades se facilite el contacto de los pequeños con diversas actividades que favorezcan ese desarrollo.

Por otro lado, tanto en el Decreto 143/2007 como en el Decreto 79/2008, se establece que las propuestas en esta etapa se realizarán mediante el juego, las experiencias y las actividades creativas.

De este modo, resulta especialmente importante que los docentes propongamos al alumnado proyectos que les permitan experimentar y jugar. En este sentido, Ruiz de Velasco y Abad (2011, p. 23) señalan que “nuestra más importante labor como educadores consistirá en ser verdaderos escenógrafos para la configuración de unos espacios lúdicos de calidad y con posibilidades para el juego de transformaciones”.

Así pues, la creación de instalaciones artísticas en Educación Infantil es una de las actividades que los docentes podemos plantear y con la que se podrá conseguir configurar escenarios de juego libre y experimentación.

Por un lado, las instalaciones, como señala Calderón (2018, p. 7), pueden verse como “oportunidades de juego a través de la experimentación e interacción con los distintos objetos, de la interpelación con los iguales e incluso con los adultos”. De este modo, puede apreciarse que el juego es la base de esta actividad. En este sentido, Garaigordobil (2017) señala que el juego es la principal actividad que realizan los niños, una actividad que resulta esencial puesto que favorece su “desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional” (p.16). En relación a esto, Ruiz de Velasco y Abad (2011) mencionan la opinión de Vigotsky, el cual considera que el juego contribuye al progreso de las funciones psicológicas, mejorando también la creatividad de los niños. Del mismo modo, Tonucci (citado en Lapolla et al., 2017, p. 80), afirma que “los niños aprenden mucho más jugando que estudiando, haciendo que mirando. El juego que hacen solos sin el control de los adultos es la forma cultural más alta que toca un niño”. Así pues, conociendo esa afirmación, resulta evidente la importancia que tiene el juego en la infancia, siendo necesario que en la escuela se fomente esta actividad, no ofreciéndola como un premio, sino destacando su valor pedagógico.

Asimismo, las instalaciones artísticas permiten la realización de juegos tanto presimbólicos como simbólicos, por lo que son apropiadas para todas las edades de la etapa de Educación Infantil.

En las primeras edades, los niños llevan a cabo mayor cantidad de juegos presimbólicos, los cuales hacen referencia a todas aquellas actividades lúdicas anteriores a la aparición del juego simbólico (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Estos serían los juegos propios de llenar y vaciar, aparecer y desaparecer, construir y destruir, etc. Posteriormente, aproximadamente a los dos años, aparece en los niños la función simbólica (Piaget, 1991; citado en Lapolla et al., 2017), siendo su principal manifestación el juego simbólico. En este juego, los niños se introducen en un mundo ficticio en el cual hacen “como si” estuviese sucediendo algo. De este modo, imaginan y recrean, en un tiempo y espacio concreto, determinadas situaciones de la vida, tanto agradables como desagradables, que poseen en su memoria o han imaginado (Huizinga, 1972; citado en Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Con esta actividad lúdica se favorece

un adecuado desarrollo afectivo ya que es una manera en la que los pequeños pueden manifestar sus emociones: lo que les preocupa, les asusta, les enfada, etc.

Asimismo, el juego simbólico permite el desarrollo del lenguaje y el incremento de la competencia lingüística (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). De este modo, con todo lo señalado en relación al juego, puede apreciarse la importancia de dejar espacios y tiempos para que los niños jueguen libremente, siendo las instalaciones artísticas un excelente medio para conseguir esa actividad lúdica.

En segundo lugar, la puesta en marcha de instalaciones en Educación Infantil favorece que los niños construyan su propia identidad y se apoderen del espacio (Abad, 2008). De este modo, por medio de la interacción con los elementos de la instalación, así como recorriendo el lugar en el que se desarrolla, los niños van descubriendo sus posibilidades de acción, intentando también superarse y conociendo mejor su propio cuerpo y las acciones que pueden llevar a cabo con él. Además, debe apreciarse que esa interacción con los materiales y el espacio no se produce en solitario, sino que el niño se encuentra en compañía de otros, los cuales interactúan con él, apareciendo relaciones de cooperación, ayuda o conflictos. En este sentido, las instalaciones artísticas propician las relaciones entre los niños, de modo que también adquieren aprendizajes vinculados con cómo llevar a cabo esas interacciones con los otros.

Por otra parte, las instalaciones artísticas se configuran como propuestas inclusivas que permiten a todos los niños, sin excepción, aprender jugando y experimentando con los materiales que las componen (Moya, 2017). Esto es así puesto que permite que los niños dispongan de tiempos, espacios y materiales para el juego libre, actividad que cada niño realiza a su ritmo (Moya, 2017).

Además, como señalan Lapolla et al. (2017), la realización de instalaciones para los alumnos de Educación Infantil ayuda a que el niño incremente “la creatividad, la capacidad lúdica, la imaginación, el trabajo colaborativo” (p. 20), permitiendo también que los niños sean activos en su aprendizaje, convirtiéndose en los protagonistas del mismo (Lapolla et al., 2017).

En definitiva, como se ha podido comprobar, la realización de instalaciones artísticas en Educación Infantil aporta grandes beneficios a los alumnos, por lo que esta actividad se convierte en una tarea que los docentes deberían presentar a los niños para favorecer que estos puedan enriquecerse con la misma.

3. UNA INSTALACIÓN ARTÍSTICA CON NIÑOS DE 2 Y 3 AÑOS.

En este apartado se explica detalladamente el proceso de diseño y experimentación de la instalación llevada a cabo en un aula de dos años.

3.1. Contextualización de la experiencia.

La instalación artística fue llevada a cabo a finales del mes de abril en una de las aulas de un centro de titularidad privada-concertada para el primer ciclo de Educación Infantil (0-3), situado en las afueras de la ciudad de Santander. El centro cuenta con tres aulas y un comedor, situado todo en la misma planta y unido por un pasillo, así como con un espacio en el exterior conocido como “jardín”. Las entradas a cada clase están formadas por puertas holandesas, las cuales permiten que la mitad inferior permanezca cerrada mientras la superior está abierta.

Por otro lado, las aulas son diferentes entre sí, contando cada una con unas características propias. De este modo, una de las aula está destinada exclusivamente a los bebés, por lo que se encuentra llena de cunas y suele ser más silenciosa puesto que hay niños durmiendo. Las otras dos aulas restantes, destinadas a los alumnos más mayores, poseen mesas y sillas, así como varios juguetes y gran espacio libre, permitiendo de este modo el movimiento de los niños. Una de estas aulas fue la ofrecida por las docentes del centro para la realización de la instalación con los alumnos del aula de dos años.

La clase en la que se iba a realizar la instalación disponía de espacio para moverse, pero también contaba con muchos elementos de distracción, así como con mesas, sillas y muebles que deberían ser cambiados de lugar para poder llevar a cabo la actividad. Además de esto, se trataba de una clase bien

iluminada, contaba con grandes ventanales que permitían una excelente iluminación del espacio. Las cortinas existentes no impedirían la entrada de luz, sino que solo ofrecerían cierta penumbra. Otro elemento del espacio a tener en cuenta es el techo, el cual se encontraba demasiado elevado, impidiendo la colocación de elementos colgados en el mismo.

Por otro lado, en cuanto a los niños con los que se realizó la instalación, estos formaban parte del aula de dos años. Participaron 10 niños y niñas de dos y tres años (puesto que la instalación se llevó a cabo a finales de abril, por lo que algunos alumnos ya habían cumplido los tres años).

Para finalizar esta contextualización de la experiencia, resulta destacable señalar que las maestras de los niños no se encontraban dentro del aula en el momento en el que se llevó a cabo la actividad. Ellas se situaban en el pasillo, asomándose a la clase en algunos momentos a través de la parte superior de la puerta. Esta situación generó, por un lado, que los niños al comienzo se encontrasen asustados por desconocer a la adulta, si bien es cierto que pronto se acostumbraron a su presencia. Por otro lado, se considera que fue adecuado porque permitió a los niños centrarse en la actividad sin querer acudir constantemente con su maestra.

3.2. Diseño de la instalación: una propuesta estética de juego.

La instalación resultante ha sido fruto de un proceso de diseño continuo sobre su estructura, objetos y presentación, teniendo en cuenta tanto los aspectos pedagógicos como los condicionantes espaciales. En este constante proceso de repensar la instalación, han surgido los diferentes bocetos que se irán detallando en los siguientes párrafos (Anexos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8), consiguiendo, finalmente, definir la propuesta (Anexo 9).

En un primer momento, la decisión consistía en señalar el tipo de instalación que se pretendía realizar, de tal modo que se debía escoger si se trataría de una instalación basada en algún autor, una instalación temática o una instalación libre. Así, se consideró que la mejor alternativa era realizar una instalación libre

por diferentes razones. Por un lado, no se conocía a los niños con los que se iba a llevar a cabo, por lo que no podría saberse qué temas iban a llamar más su interés o les iban a motivar más. Por otro lado, se disponía de poco tiempo para la realización de la actividad completa, por lo que no se iba a poder comentar la instalación con los niños (para que conociesen al autor o la temática) antes de proponérsela. Este último aspecto se produjo porque las docentes establecieron las horas a las que se podría llevar a cabo la actividad y, al apreciar la escasez de tiempo (aproximadamente una hora), se consideró más apropiado priorizar el momento de juego.

Una vez tomada esa decisión, comenzó el proceso de diseño de la propuesta: ¿cómo debía ser la instalación artística? ¿Qué materiales serían más apropiados e interesantes? y ¿Cómo debía ser su colocación en el espacio para conseguir un atractivo estético?

En este sentido, se ha tenido en cuenta, en relación a los materiales, que estos sean familiares, naturales o reciclados, además de que se puedan realizar varias acciones con ellos más allá de su uso común (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

Así pues, en un primer momento, se consideró la opción que aparece en el Anexo 1: realizar una pirámide con cajas de cartón de diferentes tamaños, ya que estos materiales ofrecen muchas posibilidades de acción y juego a los niños, permitiéndoles realizar movimientos de meter y sacar, entrar y salir, hacer torres, filas, convertirlas en coches, etc. Asimismo, esta pirámide estaría rodeada por un círculo de vasos de plástico blancos que los alumnos podrían usar para las acciones de meter y sacar de las cajas, además de jugar únicamente con ellos construyendo torres o llevando a cabo algún tipo de juego simbólico. Además, el círculo estaría conectado con la pirámide mediante filas de palos de helado de colores que se encontraría dispuestos en zigzag. Así pues, con estos materiales se permitirían especialmente los juegos presimbólicos de llenar y vaciar, construir y destruir, los cuales “favorecen la construcción de la estructura cognitiva a través de la curiosidad y la investigación del entorno” (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 60).

Sin embargo, se apreció que no existía una clara vinculación entre esos tres materiales, puesto que los palos no permitían interacción con los vasos y las cajas más allá de introducirlos en alguna de las dos. Por esta razón, se consideró más apropiado el diseño que se muestra en el Anexo 2, añadiendo un elemento de juego más que permitiese cierta interacción con los materiales ya situados en la instalación. De esta manera, se llegó a la conclusión de utilizar tapones, continuando todo igual salvo los palos y los tapones, los cuales aparecerían situados en equilibrio sobre los vasos, tal y como se muestra en el anexo mencionado.

Teniendo en cuenta que debe existir una cantidad de materiales suficiente para todos los niños, se consideró que la pirámide formada por las cajas sería demasiado alta para permitir la acción de los pequeños. Por esta razón, se comenzaron a pensar otras maneras de situar dichas cajas, ya que se continuaba considerando interesante que fuesen uno de los elementos centrales del juego (Anexo 3). En esa propuesta, las cajas se separan en diferentes grupos por el espacio, realizando entre ellas un recorrido con el resto de materiales con los que se pretendía formar la instalación (vasos, palos y tapones) colocados de diferentes maneras. Del mismo modo, intentando aportar mayor riqueza a las cajas, se decidió que estas pudiesen ofrecer diferentes posibilidades, tales como texturas que los niños pudiesen tocar; papel de colores en los laterales de dichas cajas, el cual, gracias a linternas en el interior, transmita esos colores hacia el exterior; rollos de papel higiénico en el interior de los que puedan tirar para desenrollarlo; etc.

No obstante, una vez que ese diseño se plasmó en el papel, se consideró que era demasiado material y el espacio se encontraba sobrecargado, de manera que no era estéticamente adecuado. Por este motivo, y teniendo en cuenta también que podría ser interesante presentar los rollos de papel higiénico colgados para que pudiesen jugar a traspasarlos, tirar, saltar a por ellos, etc., jugando de este modo también con la horizontalidad y verticalidad del espacio, se consideró la opción mostrada en el Anexo 4. Así, con la fila de rollos colgados se dividía el juego en dos: uno formado por las cajas situadas en círculo y por las esquinas; y otro constituido, siguiendo el esquema de las cajas, por círculos

concéntricos formados por vasos, palos y tapones, encontrándose en las esquinas estos mismos materiales en diferentes posiciones. Esta idea tampoco se consideró estética, considerando que las cajas y los objetos localizados en las esquinas tenían cierta falta de unión con el resto de la instalación (los círculos concéntricos y los rollos de papel colgados). Por esto, teniendo en cuenta que la idea del círculo concéntrico es apropiada para la realización de juegos presimbólicos de entrar y salir (Giménez y De la Morena, 2014), se decidió que el círculo fuese el centro de la instalación (Anexo 5), colocando en el medio una caja en cuyo interior existiese una linterna y alrededor apareciesen los otros materiales. Además, en cuatro esquinas, conformando un cuadrado imaginario, se colocarían cajas con diferentes ideas de las señaladas anteriormente (texturas, papel higiénico, papel de colores...). Pero continuaba sin acabar de encajar bien todo, apreciándose también que las cajas de las esquinas quedaban desconectadas del resto de la instalación. Así, se tomaron una serie de decisiones para conseguir llegar al diseño del Anexo 6: se decidió reducir la cantidad de materiales, regresando a la idea inicial de utilizar las cajas de cartón sin ningún elemento extraordinario en las mismas, es decir, sin las linternas, texturas o papeles de colores. Además, se eliminaron también los vasos de plástico y los palos de helado ya que no se veía mayor importancia a los mismos, pudiendo realizar realmente pocas acciones que se considerasen interesantes. De este modo, se decidieron colocar dichas cajas en círculo, seguidas hacia el interior por un círculo de tapones, encontrándose en el centro de todo ello los rollos de papel colgados, a pesar de que no se sabía con exactitud si se podría realizar esta última acción. Sin embargo, en la idea original que aparece en ese anexo el papel se encontraba colgado a diferentes distancias del suelo, por lo que, al meditar sobre el mismo, se consideró que sería necesario situarlos más bajos, de tal manera que los niños pudiesen llegar sin necesitar ayuda, aunque fuese necesario que saltasen en alguna ocasión. Por otro lado, para facilitar otro tipo de interacciones con las cajas y no limitarlas a meter y sacar los tapones por la abertura de las mismas, se consideró la opción de generar en las cajas ciertas ranuras o ventanas, unas de las cuales fuesen apropiadas para introducir los tapones y otras no, de tal modo que los alumnos tuviesen que encontrar la ranura

concreta por la que el tapón pudiese entrar. Además, se pensó la posibilidad de añadir otro material: palas de playa, de manera que se pudiesen cargar los tapones para introducirlos en las cajas. Pero se abandonó esta opción por considerarlo innecesario, siendo más interesante la realización de las aperturas en las cajas, que les permitiesen mejorar su motricidad fina al tener que encontrar el hueco adecuado para introducir el tapón.

La imposibilidad final de colgar los rollos de papel higiénico por las condiciones físicas del espacio y el necesario respeto a la estética y la posibilidad de juego hizo que se llegase a la idea que acabó generando el diseño final. Esta idea puede observarse en el Anexo 7. Está formada por una pequeña pirámide de cajas de la cual parte una espiral formada por rollos de papel higiénico que van desenrollándose. Sobre estos rollos se colocarían tapones de diferentes colores y tamaños, situándolos de diferentes maneras (boca arriba, boca abajo o de canto). Asimismo, en algunas de las cajas se podrían poner ciertas ideas de los primeros diseños (texturas, papeles de colores, rollos en el interior...). Sin embargo, puesto que la idea de realizar la espiral con rollos de papel parecía complicada por la dificultad de hacer curvas con este material, se pensó en la posibilidad de realizar la instalación colocando los rollos en forma de cuadrado, tal y como puede apreciarse en el Anexo 8.

Finalmente, tras experimentar cómo podrían realizarse las curvas con los rollos de papel, se regresó a la idea de la espiral puesto que se piensa que es más estéticamente adecuado, atractivo para los niños y que les puede ofrecer varias posibilidades de acción (Anexo 7). Sin embargo, en relación a la pirámide de cajas, se recordó la imposibilidad de realizarla elevada. Además, al colocar en el centro de la espiral un gran conjunto de elementos, se iba a perder la visión de esta forma. Por estas razones, se consideró la idea de cambiar este aspecto. Así, se decidió utilizar cajas de menor tamaño y, además, situar en el centro únicamente algunas de ellas, de manera que pudiese continuar apreciándose la espiral (Anexo 9). Asimismo, el resto de cajas necesarias para que exista un suficiente número de ellas en el espacio se distribuirían por la espiral, de tal modo que los rollos de papel que se fuesen colocando apareciesen sobre estas cajas o en su interior, continuando la espiral a través de la caja. Por otro lado, la

colocación de tapones fue desechada debido a que algunos de ellos podrían ser pequeños para los niños de dos años y podría parecer peligroso desde la visión de las docentes de esos niños. De este modo, se consideraron las opciones de sustituirlos por pelotas pequeñas de colores (que destacaban sobre el color blanco del papel y permitían a los niños meter y sacar de las cajas y, también, rodarlas) o por estropajos o esponjas de colores (que podrían cumplir las funciones de los tapones, como meter y sacar de las cajas o apilarlos, al mismo tiempo que también podrían ser estrujados, jugando con su textura). Finalmente, puesto que lo novedoso de usar pelotas pequeñas (rodarlas) es algo que seguramente la mayoría de niños pueda realizar en otras ocasiones, se decidió utilizar los estropajos de colores, los cuales ofrecían mayores posibilidades de juego y experimentación.

Con todo lo señalado anteriormente, el diseño final de la instalación (Anexo 9) está formado por unas cuatro o cinco cajas pequeñas en el centro (algunas con ranuras, otras con ventanas de colores, etc.). Del interior de una de esas cajas parte un rollo de papel, el cual inicia la primera curva de la espiral. El resto de esta forma está creada por más rollos de papel que se van desenrollando, estando situado el cartón del rollo encima o dentro de una caja, la cual también podría tener alguna de las características mencionadas anteriormente (ranuras, papel de colores...). Asimismo, colocados de diferentes maneras sobre el papel (serie de color o de forma, amontonados, espaciados...) se encuentran los estropajos de colores. Para finalizar, una vez que se decidió cómo iba a ser la colocación de los materiales para la instalación, se comenzó a pensar en la posibilidad de introducir también algún sonido de ambiente. Sin embargo, esta idea fue desechada debido a que, por un lado, al no ser una instalación temática o basada en algún artista, el sentido del audio se perdía. Por otro lado, se consideraba más importante que, como señalan, Abad y Ruiz de Velasco (2014b), el “paisaje sonoro” de la instalación fuese la voz de los niños, lo que ellos hiciesen, así como el ruido de los materiales.

3.3. Creación de la instalación en el centro.

La *Imagen 1* muestra la instalación artística que finalmente fue presentada en el aula de dos años. Sin embargo, antes de conseguir llegar a ese resultado y partiendo del diseño que se había elaborado (Anexo 9), debieron realizarse algunas modificaciones que no estaban previstas, condicionadas por el espacio disponible para su desarrollo.



Imagen 1. Presentación de la instalación

En primer lugar, los materiales y juguetes presentes en la clase debían ser apartados, de tal modo que en el espacio solo existiesen los objetos de la instalación, con la intención de remarcar el espacio y los recursos de la propuesta (Ruiz de Velasco y Abad, 2016). Así pues, se retiraron y/o taparon los materiales del aula. Las mesas y sillas presentes en la clase fueron apartadas hacia una esquina, intentando ocupar el menor área posible, de tal forma que los alumnos dispusiesen de mayor espacio para moverse. Además, para que no llamasen su atención y se centrasen en los materiales de la instalación, se taparon con papel continuo.

Una vez que el espacio se encontraba libre de obstáculos, comenzó la creación de la instalación. Para empezar, se pensó en el lugar en el que se quería que comenzase el camino de la espiral. Así, teniendo en cuenta la entrada de los niños por la puerta del aula, se consideró adecuado que ellos pudiesen ver al entrar el inicio de ese camino, de modo que fuese una invitación a caminar por ese espacio, recorriendo así toda la espiral.

A partir de ahí, comenzó la realización de la espiral desde ese punto, estirando el papel y colocándolo en las cajas. Si un rollo se colocaba dentro de su correspondiente caja, el próximo debía encontrarse fuera de la misma, de tal forma que se fuesen intercalando las posiciones. No obstante, al acercarse al centro de la espiral, y teniendo en cuenta que se pretendía que el rollo de la caja

central saliese del interior de la misma, se fue eliminando esa sucesión mencionada, de tal modo que podían aparecer dos rollos consecutivos que se encontrasen dentro de sus cajas. Para poder ir apreciando cómo estaba quedando la espiral, resultaba necesario en ocasiones distanciarse de los materiales, situándose en la puerta para poder valorar si la forma se encontraba según lo planeado y si la distancia entre una caja y otra era adecuada.

Por otro lado, al llegar al fin de la construcción de la espiral, se pudo apreciar que la colocación en el centro de cuatro o cinco cajas no resultaba adecuada estéticamente y, además, tapaba gran parte del final del recorrido de la espiral. Por esta razón, en ese momento, se decidió omitir esa parte del diseño elaborado, colocando únicamente dos cajas en esa posición. De este modo, la forma en espiral de la instalación podía apreciarse desde cualquier posición del aula (Anexo 10).

Una vez realizado esto, se comenzaron a colocar las esponjas o estropajos de diferentes formas y colores sobre el papel higiénico extendido en el suelo. Para distribuirlo, teniendo en cuenta la cantidad de estropajos de la que se disponía, así como la lógica empleada en un inicio al realizar la espiral (rollo dentro de caja- rollo fuera) se decidió que, aunque no aparecía de este modo en el diseño, era más apropiado estéticamente colocar los estropajos en una de las tiras de papel y en la siguiente no, realizando esto hasta llegar al centro de la espiral, provocando de este modo que la instalación no quedase sobrecargada y, por tanto, generase placer visual. En el punto central de la espiral, los estropajos se colocarían sobre las cajas, rompiendo de este modo con la rutina establecida de situarse sobre el papel. Del mismo modo, la colocación de los estropajos sobre el papel sugería diferentes acciones, ya que algunos se encontraban agrupados por colores, realizaban series de colores, se encontraban tumbados o en equilibrio, etc.

Así, una vez colocados los estropajos, se decidió salir del espacio y observar el conjunto desde la puerta y diferentes esquinas del aula, de manera que pudiese apreciarse con claridad si la instalación creada era apropiada estéticamente o resultaba necesario realizar alguna modificación. No obstante,

a excepción de la perfección de algún estropajo mal situado, se consideró que la actividad era adecuada, por lo que ya podían acudir los niños para interactuar con ella.

4. NARRACIÓN DE LO SUCEDIDO CON LA INSTALACIÓN ARTÍSTICA

En este apartado se produce un acercamiento a la propuesta desde la narración (Contreras y Pérez de Lara, 2010) de lo que nos sucede durante esta vivencia. Una propuesta de reflexión sobre lo acontecido, lo vivido, lo percibido y lo experimentado. Así, la narración se construye desde lo que la experiencia “me dice”. De este modo, se señalan cuáles fueron las reacciones y actividades de los niños, apreciándolo desde la propia experiencia.

En primer lugar, para permitirles apreciar la estética de la instalación y ese “orden inicial” que les serviría como referencia, así como para que fuesen imaginando qué realizar con los materiales disponibles, se les pidió que observasen desde la distancia todo el espacio. De este modo, cuando los niños iban entrando a la clase se les solicitó que se sentasen en la pared frente al inicio de la espiral, de manera que lo pudiesen observar y también pudiesen explicarse las consignas. En ese momento, pudo apreciarse en las caras de varios niños la sorpresa e ilusión por el cambio de la clase y los materiales que ahora se encontraban en ella, se pudo apreciar entusiasmo en los niños desde el momento en el que observaron los materiales. No obstante, es cierto que muchos se mostraban serios en el inicio, aspecto que se considera que puede deberse al desconocimiento, tanto de la adulta que se encontraba en el aula como del mecanismo de la propia actividad. Por otro lado, sus expresiones faciales y algunos de sus pequeños comentarios (ya que apenas saben usar aún el lenguaje oral) mostraban su interés por la actividad. De este modo, cada niño observaba el espacio y los objetos lentamente, algunos dando muestras de su interés por tocarlo, lo que se podía apreciar en su incapacidad para estar sentados en un sitio fijo y la manera en la que abrían los ojos mirando el espacio; mientras que otros, como se ha mencionado, parecían más asustados, pero observaban con detenimiento el espacio y los materiales.

Posteriormente, tras unos breves instantes de observación y la explicación por mi parte de la única consigna que tenía la actividad (no hacerse daño ni hacer daño a los compañeros), se permitió que los niños comenzasen a interactuar con los materiales que componían la instalación. Así, se les indicó que podían comenzar a jugar con lo que quisieran, levantándose la mayoría con rapidez.

Al inicio, en contra de lo que se esperaba, los niños no recorrieron el camino de la espiral, sino que caminaron por el exterior de dicha forma e, inmediatamente, comenzaron a coger los estropajos o esponjas que se encontraban en la última curva de la espiral. Es posible que realizaran esta primera acción con los estropajos debido a los colores que tienen estos objetos, lo que hace que resalten sobre los otros materiales, además de porque, como señalan Ruiz de Velasco y Abad (2011), las primeras interacciones suelen relacionarse con la recogida de los materiales existentes para su posterior reorganización en el espacio. Además, los niños que cogieron las esponjas (ya que no todos iniciaron una rápida interacción con los materiales) comenzaron a interactuar con ellas aplastándolas con sus manos, experimentando de este modo con su textura, y golpeándolas contra el suelo, apreciando entonces la inexistencia de sonido tras ese golpe. Estas acciones realizadas por los niños me llevan a pensar que están probando esos materiales, intentando ver las posibilidades que tienen y comenzando a pensar qué juegos pueden realizar con ellos. La escasa capacidad de comunicación verbal de estos niños provocó que no comentasen nada al mismo tiempo que manejaban los estropajos, expresando únicamente algunos su satisfacción con interjecciones como “¡Ala!” o “¡Mira!”, y señalando en algunas ocasiones los colores de las esponjas que cogían. Sin embargo, la manera en la que recorrían el espacio observándolo todo y la expresión de su cara me llevaba a pensar que estaban disfrutando al mismo tiempo que planificaban qué realizar, ya que miraban los materiales con los ojos muy abiertos y media sonrisa. Del mismo modo, dentro de esa nueva experiencia que estaban viviendo, considero que les gustaba reconocer diferentes aspectos, como los colores, razón por la cual era lo que más destacaban.

Los niños parecen no ver el recorrido de la espiral, prefiriendo saltar el papel para desplazarse de un lugar a otro, no utilizando el camino en ningún momento.

Esta acción me sorprendió puesto que esperaba que ellos viesan el papel como una línea que no se debía pasar, una delimitación del camino que podrían recorrer en dos direcciones, siguiendo de este modo ese recorrido que se marcaba. Por el contrario, los niños no prestaron atención al papel, saltándolo como cualquier otro obstáculo que se hubiese puesto y centrando su atención en los estropajos y las cajas.

Por otro lado, tras los primeros contactos con los estropajos mencionados anteriormente, una niña aprecia las formas de colores que se encuentran en algunas de las cajas, introduciendo los estropajos por esos huecos. Así, recorre el espacio buscando las esponjas que tienen la forma que ella desea, regresando a la caja para poder introducirlas por el hueco correspondiente. La niña en un primer momento muestra satisfacción y alegría por haber encontrado el hueco en el que debía colocar la esponja que sostenía en sus manos, dando señas de esas sensaciones por la forma en la que se acerca a la caja: mirando detenidamente el estropajo y con decisión. En otro lugar de la clase, otro niño se encuentra realizando lo mismo, si bien este lo realiza con mayor concentración, observando con detenimiento el proceso por el cual el estropajo acaba en la caja, lo que me lleva a pensar que le sorprende lo que sucede. Mientras tanto, muchos otros niños aún están experimentando con las texturas de los estropajos o, incluso, recorriendo la sala sin tocar nada. En estas acciones puede apreciarse la utilidad de las instalaciones para, como se ha mencionado anteriormente, respetar los ritmos de cada uno de los niños, ya que no se pretende que todos realicen lo mismo al mismo tiempo, sino que tienen libertad para ir avanzando según sus propias características e intereses.

Otra de las acciones que los niños llevan a cabo en estos primeros minutos de la instalación consiste en coger una esponja en cada mano y golpearlas, notando cómo se hunden ambas en las manos. Además, algunos de los niños se divierten lanzando los estropajos al aire, observando cómo caen sin hacer ruido para, luego, volver a cogerlos y lanzarlos de nuevo.

Sin embargo, resalta que no lleven a cabo interacciones con las cajas (más allá de la introducción de los estropajos) ni con el papel higiénico hasta pasados

unos cinco minutos, momento en el que una niña comienza a mover el papel por el espacio y a extraerlo de las cajas. Tras este movimiento inicial del papel, el resto de compañeros empiezan a relacionarse también con ese material, cada uno según su ritmo y sus intereses. Así, mientras varios continúan interactuando únicamente con los estropajos, muchos de ellos empiezan a mover el papel por el espacio, a romperlo en trozos, a guardarlo en cajas o a desenrollarlo, tanto lanzándolo y observando cómo rueda como agarrándolo y sacándolo poco a poco. En relación a estas acciones de los niños, para empezar, considero que han surgido gracias a la primera interacción de aquella niña, por lo que se puede apreciar la posibilidad que ofrecen las instalaciones de aprender de y con los otros, compartiendo los juegos y sus símbolos (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a), incluso sin necesidad de palabras. Por otro lado, estas primeras acciones con el papel me llevan a pensar que los niños están conociendo este material, experimentando con su composición y aprendiendo sobre ella (por ejemplo, que si tiras muy fuerte, se rompe), lo que posteriormente les permitirá realizar otras acciones con ello. Considero esto debido a lo que sus gestos y muecas mostraban, ya que en esos instantes se encontraban manejando ese material con rostros serios y expresiones de concentración, además de en posiciones estáticas.

Pasados unos minutos, se puede apreciar que las interacciones que realizan los alumnos con los materiales van aumentando su complejidad. De este modo, algunos comienzan a apilar los estropajos, realizando torres con los mismos, además de situarlos colocados en una fila, llevando a cabo estas acciones tanto de manera individual como colectiva. Estas actividades de los niños, como se ha señalado anteriormente, favorecen el desarrollo de la estructura cognitiva, existiendo en las mismas mucha concentración por parte de los niños (Ruiz de Velasco y Abad, 2011), lo cual pudo observarse en sus rostros mientras las llevaban a cabo. Del mismo modo, también puede apreciarse que disfrutaban de las interacciones con los compañeros, en las cuales son capaces de respetar los turnos, incluso sin necesidad de comunicarse verbalmente para ello, si bien es cierto que apenas se han dado estas interacciones.

Además, varios niños empiezan a utilizar simultáneamente los tres materiales de la instalación. Así, envuelven con cuidado uno o varios estropajos con papel higiénico y, una vez envueltos, los introducen en una caja y la cierran, entregándoselo después, con gran ilusión reflejada en su cara, a la adulta, a lo que ella señala que es un regalo, dando así significado a la acción de los niños. Además, en esta acción de algunos de los niños puede apreciarse el inicio de la función simbólica de la que se ha hablado en apartados previos, ya que los alumnos estaban imaginando que envolvían un regalo que después debían entregar a su destinatario, en este caso, la adulta.

Los pequeños continúan realizando las actividades que se han ido comentando hasta el momento, algunos porque siguen interesados en las mismas, otros regresando a lo que habían realizado en los primeros momentos de la instalación y otros probando las nuevas acciones que habían observado a sus compañeros. Sin embargo, de repente una niña decide modificar su modo de actuar, cambiando su actividad de meter estropajos y papel en las cajas por la introducción en las mismas de su cabeza, observando a través de los huecos que esos materiales poseían. La reacción de la adulta, preguntando cómo ve el espacio, provoca que los compañeros presten atención a lo que realiza la niña y decidan imitarla, consiguiendo resultados diferentes, ya que no todas las cajas permiten que se pueda introducir la cabeza y no todas tienen huecos por los que mirar. Así, varios niños comienzan a jugar a esconderse, metiendo su cabeza en cajas que no tienen huecos y, por tanto, no permiten que vea el exterior ni que las personas de su alrededor les vean la cara, sintiéndose de este modo escondidos. Esta situación me lleva a pensar acerca de qué hubiera sucedido si la adulta no llega a realizar esa intervención. Creo que, aunque quizá hubiese sido necesario más tiempo, los niños también hubiesen imitado la acción de la compañera. No obstante, reconozco que es muy posible que la niña no hubiese puesto tanto énfasis en la acción si la adulta no le hubiese reconocido el valor de su juego.

Después de este gran juego de esconderse en las cajas y de utilizarlas como cascos, los niños continúan con otras acciones. Así, una niña se encuentra entretenida utilizando una caja como vestido, paseándose por el espacio con una

sonrisa en la cara e intentando llamar la atención de los que se encuentra. Además, más tarde, cede esta “prenda” a una compañera, ayudándola a ponérselo y mirándola con orgullo cuando lo han conseguido. Al ver esta acción, un niño quiere meterse también en una caja, seleccionando la primera que encuentra. Sin embargo, la caja que desea ponerse como vestido no es tan grande como la de su compañera, por lo que no resulta tan sencillo. Así, puede verse su concentración, expresada al observar la caja fijamente mientras la agarra e intenta introducir el primer pie. Sigue intentándolo, apoyándose con las dos manos en el suelo y levantando las piernas para intentar meterlas en la caja. Después, agarra nuevamente la caja para introducir la pierna y, cuando lo consigue, realiza equilibrios para intentar colocar también dentro su otra extremidad inferior. En el momento que parece que ya lo ha conseguido y que por fin podrá ponerse su “vestido”, aprieta contra el suelo con el pie que acaba de introducir y, por el tamaño reducido de la caja, esta se rompe. El niño coge la caja con asombro y la tira al suelo, buscando con la mirada otro reto.

Por su parte, otro niño disfruta con un rollo de papel, corriendo a buscarlo cada vez que se le escapa e intentando desenrollarlo con las manos, sin desistir en su intento a pesar de la gran cantidad de veces que el rollo se escapa. Esto me lleva a pensar en la capacidad de concentración que tienen los niños cuando una actividad realmente les motiva y les llama la atención, aspecto que considero que nunca deberíamos perder de vista los docentes.

Transcurridos unos minutos, nuevamente cada niño ha cambiado de actividad. Sin embargo, una niña continúa disfrutando de llevar una caja en la cabeza. Concretamente esta niña porta una de las cajas que tenían una gran hueco, encontrándose en el mismo papel de color verde, por lo que ella veía el espacio de ese color. Esta situación debía atraerla mucho puesto que se acercó al espejo que se encontraba en el aula para observarse en él, realizando también otras acciones (como romper papel en trozos o agrupar estropajos), pero siempre con la caja en la cabeza. Además, en ocasiones se la quitaba para volvérsela a poner, de modo que parecía que quería observar la actividad de las dos maneras. Esta situación me lleva a pensar que la niña considera que la clase y los objetos cambian de color al colocarse esa caja y por eso la impresiona tanto

la diferencia y continuamente se mira en el espejo y mira los objetos, porque sabe que ese color desaparece al quitar la caja.

Cuando ya parecía que el interés de los niños decaía y estábamos comenzando a pensar en dar por finalizada la actividad, los pequeños nos sorprenden con nuevas actividades con las que se aprecia que disfrutan. Así, un grupo de niños comienza a tirar el papel por el aire, realizando una pequeña “lluvia de papel”. Por su parte, otro niño está aprovechando un pequeño borde en la pared para colocar en fila y equilibrio los estropajos que va encontrando por el suelo. En este pequeño borde no caben todos los que él quiere colocar, por lo que intenta situar una de las esponjas y, por la fuerza que hace, todas las demás caen. Entonces, se agacha y vuelve a intentar colocarlo, sucediéndole lo mismo nuevamente. La cara de este niño mientras realiza la actividad muestra la más profunda concentración, ya que ni percibe la cercanía con la que le observo, meditando acerca del lugar más apropiado para colocar cada estropajo. Más tarde, esta acción es imitada por otros compañeros en el borde de otra pared, lo que me lleva a pensar en un aspecto mencionado anteriormente, referente a cómo las instalaciones permiten compartir juegos y significados. Además, de este proceso resulta destacable que la adulta no intervino señalando lo que el niño estaba haciendo, sino que los niños lo observaron y lo imitaron.

No muy lejos de ese niño que coloca estropajos en la pared se encuentra otro que se entretiene rompiendo el papel de un rollo e introduciendo esos trocitos por el agujero de ese rollo. Al apretar para poder insertar los nuevos trozos de papel, se va saliendo el sobrante por la otra parte del rollo, aspecto que llama la atención del niño, cogiéndolo y volviendo a introducirlo por el mismo lugar, obteniendo así el mismo resultado. El niño tiene una expresión seria mientras realiza toda esta acción, lo que me lleva a pensar que está meditando acerca de qué es lo que sucede, intentando cambiar la situación para que no se salga el papel.

A partir de este momento, no surgen nuevas actividades con los materiales y se va perdiendo el interés por los mismos. Por esta razón, junto con el hecho de que es el momento de almuerzo de los niños, se decide dar por finalizada la

instalación, llevándose la docente a los niños para que puedan almorzar. En ese momento, el espacio terminó del modo que se muestra en el Anexo 11.

5. ANÁLISIS DE LA INSTALACIÓN.

En este apartado se llevará a cabo una mirada sobre la instalación partiendo de un análisis que busca poner de relieve, frente a la narración anterior, algunos ítems o elementos. Se ha realizado una recopilación de los principales aspectos señalados por Recio (2014): las relaciones sociocomunicativas e interacciones, las relaciones con el espacio, las relaciones con los objetos y cómo son utilizados, la relación con el tiempo y la calidad de la configuración en el espacio de la instalación.

Antes de este análisis, se debe señalar que, debido al escaso tiempo del que se disponía, los niños no descubrieron la actividad ni sus materiales hasta el momento en el que se realizó la presentación de la instalación.

Comenzando con el análisis de la instalación propuesta, las relaciones sociocomunicativas e interacciones hacen referencia especialmente a las interacciones que surjan en la actividad, tanto entre alumnos como con los adultos, así como al interés y disfrute que los niños muestren por la propuesta (Recio, 2014). En este sentido, se ha podido apreciar que las interacciones entre los compañeros eran escasas, en gran parte por la edad de los niños, los cuales se encuentran en una etapa caracterizada por el pensamiento y comportamiento egocéntrico (Campo, 2009). Sin embargo, en algunas ocasiones sí que tuvieron lugar interacciones entre los niños, centradas especialmente en la colaboración y ayuda para conseguir un fin determinado (como la construcción de torres con los estropajos o la introducción de la cabeza o el cuerpo en alguna caja). Además, resulta destacable la inexistencia de conflictos, a pesar de que en algunos momentos algún niño quitaba material a otro o destruía lo que estaba haciendo, ese problema se solucionaba por sí mismo y el conflicto no avanzaba más. Por su parte, la interacción con la adulta se producía especialmente en busca de la aprobación de la actividad que estuviesen realizando, buscando que se le diese nombre y reconocimiento.

Respecto a las relaciones con el espacio, estas hacen referencia tanto a la manera en la que los niños se desplacen por el lugar (andando, corriendo, saltando...) como al uso que hagan del espacio, su preferencia por la verticalidad u horizontalidad y la preferencia por determinadas áreas del espacio (Recio, 2014). De este modo, los movimientos más frecuentes eran caminar y saltar, si bien es cierto que en un momento varios de los niños se encontraban corriendo, siguiendo la línea exterior de la espiral. No obstante, muchas de las acciones que los niños realizaban eran llevadas a cabo en una posición estática, tanto sentados en algún lugar como colocados de pie, siendo sus manos y brazos los que realizaban la mayor acción. Así pues, se situaban en un lugar del espacio disponible y comenzaban a realizar lo que habían pensado. En ocasiones, para realizarlo, debían acudir a un lugar concreto del aula (como el niño que quería colocar los estropajos en el borde de la pared), mientras que otras veces simplemente se sentaban en el área en el que abundase el material que necesitaban para su actividad. A pesar de estos aspectos, resulta destacable que todos los niños utilizaron todo el espacio disponible, aunque es cierto que preferían la zona más cercana a la puerta de la clase.

En cuanto a las relaciones con los objetos y cómo utilizarlos, se refiere a las interacciones que los niños realicen con los materiales, así como a la realización de juegos presimbólicos y simbólicos con esos objetos (Recio, 2014). En este sentido, pudo apreciarse el mayor interés inicial por los estropajos y las cajas, dejando en un segundo plano el papel higiénico. Por otro lado, existieron diferentes maneras de emplear los materiales proporcionados. Así pues, varios niños exploraron las texturas de los estropajos (aplastándolos, rozándolos por su cara...) mientras que otros llevaron a cabo acciones más cognitivas como construir una torre con los estropajos o colocarlos en el borde de la pared. En definitiva, la mayoría de las relaciones que los niños establecieron con los materiales de la instalación se encontraban vinculadas con el juego presimbólico: llenaban las cajas para, después, volver a vaciarlas; agrupaban en un lugar el papel que recogían para luego tirarlo por el aire; construían, como se ha mencionado, torres con los estropajos, tirándolas más tarde con la mano en caso de que no se cayeran por sí mismas... Además de esto, no debe olvidarse que

ciertas acciones realizadas por algunos niños (especialmente los más mayores) se encontraban conectadas con el juego simbólico. Por ejemplo, una niña que jugaba a vestirse con las cajas o un niño que se colocaba un estropajo en la oreja y hablaba, simulando que se trataba de un teléfono.

Respecto a la relación con el tiempo, este ítem se refiere a la duración de cada una de las partes, tanto del momento de observación de la instalación como del juego en la misma (Recio, 2014). Así, la escasez de tiempo para la actividad provocó que se ofreciese a los niños un menor tiempo de observación de la instalación lo que, unido a la imposibilidad de presentar con anterioridad la actividad a los alumnos, acabó generando que las acciones fuesen apareciendo lentamente puesto que los niños apenas habían tenido tiempo para pensar qué hacer. Por otro lado, existieron diferencias en cuanto a la duración de las interacciones que los niños realizaban con los materiales. Así pues, muchos de ellos permanecían varios minutos con la misma actividad, mientras que otros cambiaban constantemente de acción. Del mismo modo, cada niño permanecía más tiempo con aquellas actividades que más les llamaban la atención.

Para finalizar, la calidad de la configuración del espacio de la instalación se refiere a si la colocación, tamaño, forma y condiciones ambientales de la instalación eran apropiadas, así como si se podían encontrar en el espacio otros elementos que distrajesen a los alumnos. Del mismo modo, este ítem también hace referencia a las reacciones de los niños al observar la instalación (Recio, 2014). Así pues, se considera que la ubicación de la instalación ha sido adecuada puesto que se encontraba centrada en el espacio. Sin embargo, se piensa que el tamaño de la misma era demasiado para el escaso espacio del aula, lo que provocó que no fuese fácil desplazarse por el exterior de la instalación para poder observarla desde fuera. Esto se organizó de este modo puesto que, como se ha señalado anteriormente, se pretendía que los alumnos recorriesen la espiral, por lo que resultaba necesario que este camino fuese lo suficientemente amplio para que pudiesen caminar. Por otro lado, se considera que la forma de la instalación (espiral) era adecuada ya que se trata de una forma estética y, además, permitía ponerse en contacto con “las formas simbólicas que representan esta figura (recorrido desde lo exterior a lo interior y viceversa, para

acercarse y alejarse del espacio central)” (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 193). Además, la colocación de los rollos de papel higiénico dentro o sobre las cajas, así como de los estropajos sobre el papel y las cajas ofrecía diferentes posibilidades de acción de estos materiales. Asimismo, la elección de estos objetos para la triada se considera adecuado por las posibilidades de relación y juego que permitían, además de por resultar adecuados para las edades destinatarias, ya que resultaban seguros para los niños y llamaban su atención por su apariencia y por el contraste existente entre ellos. También resulta destacable la adecuada iluminación del espacio gracias a las grandes ventanas del aula, además de la posibilidad de cerrar la puerta para no ser molestados por los ruidos del resto de alumnos. Sin embargo, en algunas ocasiones la entrada y salida de algunas docentes, así como los comentarios que decían, provocaban que los niños que formaban parte de la instalación se distrajesen, afectando esto a los juegos que estaban realizando, por lo que se considera un aspecto negativo de la puesta en marcha de la instalación. En último lugar, a pesar de que no se ha podido realizar la actividad posterior por la que ellos nos expresarían mediante un dibujo lo que habían hecho y lo que les había gustado, se considera que los niños han disfrutado mucho, tanto en los escasos minutos en los que observaban la instalación (instantes en los que mostraban caras de asombro y decían “¡Ala!” o “¡Mira!”) como en el posterior momento de juego, donde también eran frecuentes los comentarios mencionados, así como las risas.

6. CONCLUSIONES

Una vez realizada la recogida de información relativa a las instalaciones, así como la puesta en marcha de la instalación creada específicamente para el presente trabajo, se señalan las conclusiones extraídas de esta experiencia.

Por un lado, se aprecia la realización de instalaciones artísticas en las aulas de Infantil como oportunidad para favorecer la aparición del símbolo y el desarrollo de los niños. Esto se debe a que en las instalaciones los niños son protagonistas de su propio aprendizaje puesto que son los encargados de transformar la creación que los docentes han hecho para ellos. Esto es, son los encargados de “disponer” sobre aquello que ha sido propuesto por sus educadores (Abad y Ruiz de Velasco, 2014a). Asimismo, al estar basadas en el juego, favorecen su desarrollo psicomotor, social y cognitivo, así como su creatividad, personalidad y percepción del mundo (Delgado, 2011).

Por otro lado, se considera que la importancia de la realización de instalaciones artísticas en Educación Infantil no solo está relacionada con los aprendizajes y la diversión de los niños, sino que también permite a los docentes observar las actuaciones de los alumnos, apreciando cuáles son los aprendizajes que van adquiriendo, así como algunas características de los pequeños, tanto a nivel grupal como individual. Con la propuesta realizada se ha podido observar la prevalencia del juego presimbólico frente al simbólico. Esto es esperable si atendemos a la edad de los niños, edad en la que no todos tienen la función simbólica que permite la práctica de juegos simbólicos. Del mismo modo, pudo apreciarse la escasez de interacciones que se producían entre ellos, lo que puede deberse, como se ha mencionado, a que en esas edades son egocéntricos (Campo, 2009).

Por otro lado, aunque se reconoce que las instalaciones ya tienen tradición y que existen varios autores que han trabajado sobre las mismas, así como que varios centros están llevándolas a cabo, se considera que sigue siendo necesaria la elaboración de bibliografía al respecto y el acercamiento de los docentes a este tipo de propuestas que tantos beneficios tienen para los alumnos. Esta opinión deriva de la experiencia vivida para la realización del presente trabajo,

en la que se ha podido apreciar, especialmente, cierto desconocimiento en los docentes acerca de lo que son las instalaciones artísticas y cómo llevarlas a cabo. Por este motivo, y teniendo en cuenta los beneficios que se han señalado, se considera que se tiene que continuar, tanto realizando bibliografía como informando y formando a los docentes al respecto.

La creación y puesta en marcha de la instalación ha sido una gran vivencia que ha permitido aprender más sobre esta práctica, además de entender en mayor profundidad su importancia y su utilidad en Educación Infantil. Además, se considera que ha sido una ventaja la posibilidad de llevarla a cabo, y no solo diseñarla, pudiendo experimentar tanto la construcción de la instalación como la observación de las acciones llevadas a cabo por los niños. En este sentido, se ha aprendido a realizar todo el proceso de diseño, prestando atención a los aspectos pedagógicos y a las condiciones del espacio. Del mismo modo, se ha comprendido que, en ocasiones, se deben realizar pequeñas modificaciones del diseño por causas no previstas en su momento. Además, se ha podido apreciar, en el momento de interacción de los niños con la instalación, la importancia de tener una mente abierta para poder captar las diferentes acciones que realizan los pequeños, especialmente aquellas que no se pensaba que podrían realizar.

Por otro lado, se considera que el diseño de la instalación ha conseguido captar el interés de los niños y la realización de diferentes acciones. No obstante, también han existido ciertas limitaciones. La instalación hubiera sido más adecuada si se dispusiese de un espacio más amplio, ya que se tuvo que adaptar y reducir el número de vueltas de la espiral. Esta limitación espacial provocó que los niños no pudiesen desplazarse con facilidad por el exterior de la instalación, impidiendo así su observación desde diferentes puntos del espacio. De este modo, se considera necesario que, en las futuras instalaciones que se lleven a cabo, se intente preparar la actividad de forma que se pueda caminar por su exterior sin problema. Por otro lado, también será necesario, para la realización de una futura propuesta, llevar a cabo una mejor organización del tiempo disponible con la intención de poder realizar la última fase. La decisión del tiempo disponible fue ajena a la organizadora, por lo que se optó por priorizar el juego frente al desarrollo de la fase de narración. Sin embargo, se cree que se trata de

un momento importante, por lo que, en una futura instalación, debería tenerse en cuenta.

Para finalizar, se ha podido comprobar el esfuerzo que supone la puesta en marcha de instalaciones, pero se considera un trabajo necesario y relevante. Requiere de tiempo para reflexionar sobre los materiales y la colocación de los mismos en el espacio, así como de un lugar lo suficientemente amplio para llevarlo a cabo y tiempo para la interacción. Sin embargo, los beneficios de esta actividad, tanto para los niños como para los maestros, muestran la recompensa que supone todo ese esfuerzo y dedicación. Así pues, teniendo en cuenta dichos beneficios y la idea de que los docentes tenemos la valiosa misión de generar “espacios lúdicos de calidad y con posibilidades para el juego de transformaciones” (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 23), resulta cada vez más importante que se otorgue mayor relevancia a la realización de instalaciones artísticas en las aulas de Educación Infantil, velando de este modo por el aprendizaje y desarrollo de los niños a través del juego y la experimentación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/9161/>
- Abad, J. (2014). Instalaciones de juego presimbólico y simbólico. *Aula de infantil*, 77, 24-25.
- Abad, J. y Ruiz de Velasco, Á. (2014a). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Aula de infantil*, 77, 11-15.
- Abad, J. y Ruiz de Velasco, Á. (2014b). *La propuesta de las instalaciones*. Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrcoruna/aulavirtual2/mod/resource/view.php?id=5477&redirect=1>
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Bringas, M. (2014). *El arte de la instalación en Educación Infantil* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5623/BringasLopezMarina.pdf?sequence=1>
- Calderón, L. (2018). *“Animaladas”. Una instalación artística realizada en las aulas de 2 y 3 años*. (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14421>
- Campo, L.A. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 341-351.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M.S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20-33.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

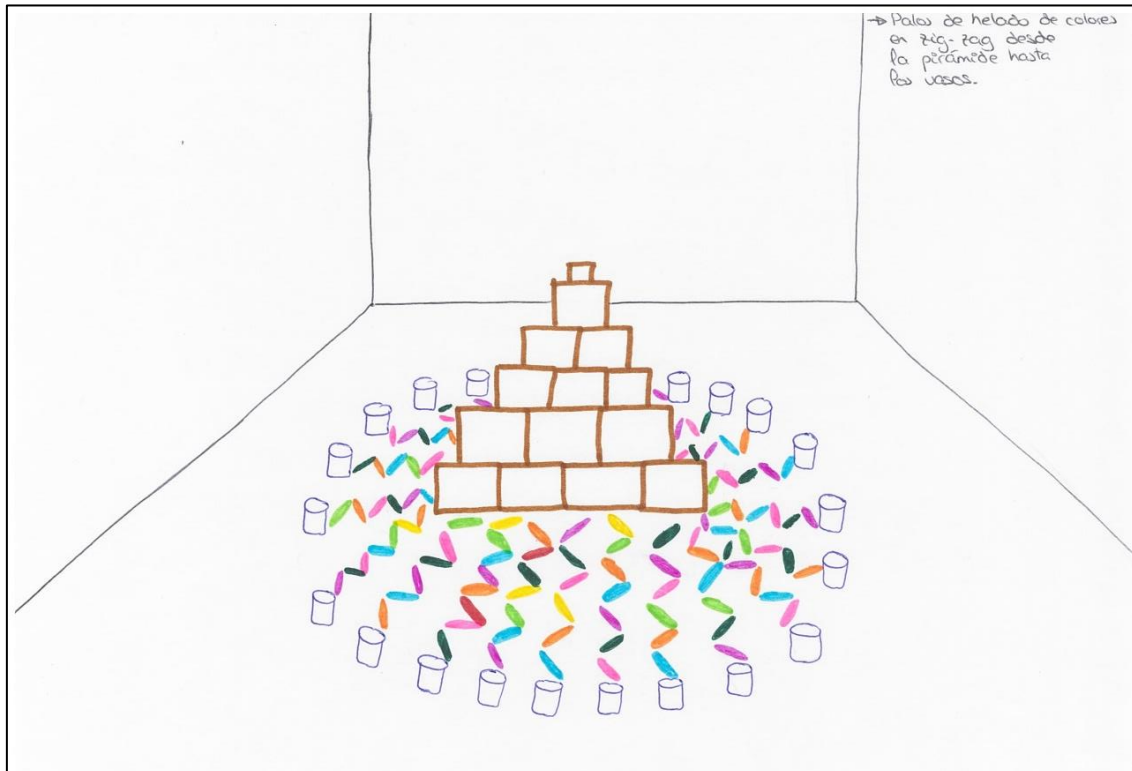
- Cortés, O.L. e Ibagué, M.A. (2011). Primera infancia: una mirada desde la educación y los derechos humanos. *Plumilla Educativa*, 8(2), 259-272.
- Decreto 143/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, BOC núm. 222 § 14968 (2007). Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=124522>
- Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, BOC núm. 164 § 11543 (2008). Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=137944>
- Defis, O. y Casals, E. (1999). Educar en valores en la escuela infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 79, 6-8.
- Delgado, M.E. (2011). Aprendo con el juego en mi aula de Educación Infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 373-381.
- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17129>
- Garaigordobil, M. (2017). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Giménez, L. y De la Morena, M. (2014). Instalaciones: espacios de juego, espacios de vida. *Aula de infantil*, 77, 16-19.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Lapolla, P., Mucci, M., y De los Ángeles, M. (2017). *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Llamas-Pacheco, R. (2016). El artista contemporáneo ante la transformación de su obra. El paso del tiempo y su efecto sobre la significación de la materia. *Arte, individuo y sociedad*, 28(2), 277-296.
- Moya, M. (2017). *La instalación artística en Educación Infantil* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/24655/1/TFG-B.1081.pdf>
- Recio, I. (2014). Pistas para la evaluación: Instalaciones. *Aula de Infantil*, 77, 26.
- Ruiz de Velasco, Á. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó
- Ruiz de Velasco, Á. y Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37-62.
- Sanz, S. (2013). Las huellas de las instalaciones. *Aula de infantil*, 69, 30-33.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41-60.

8. ANEXOS

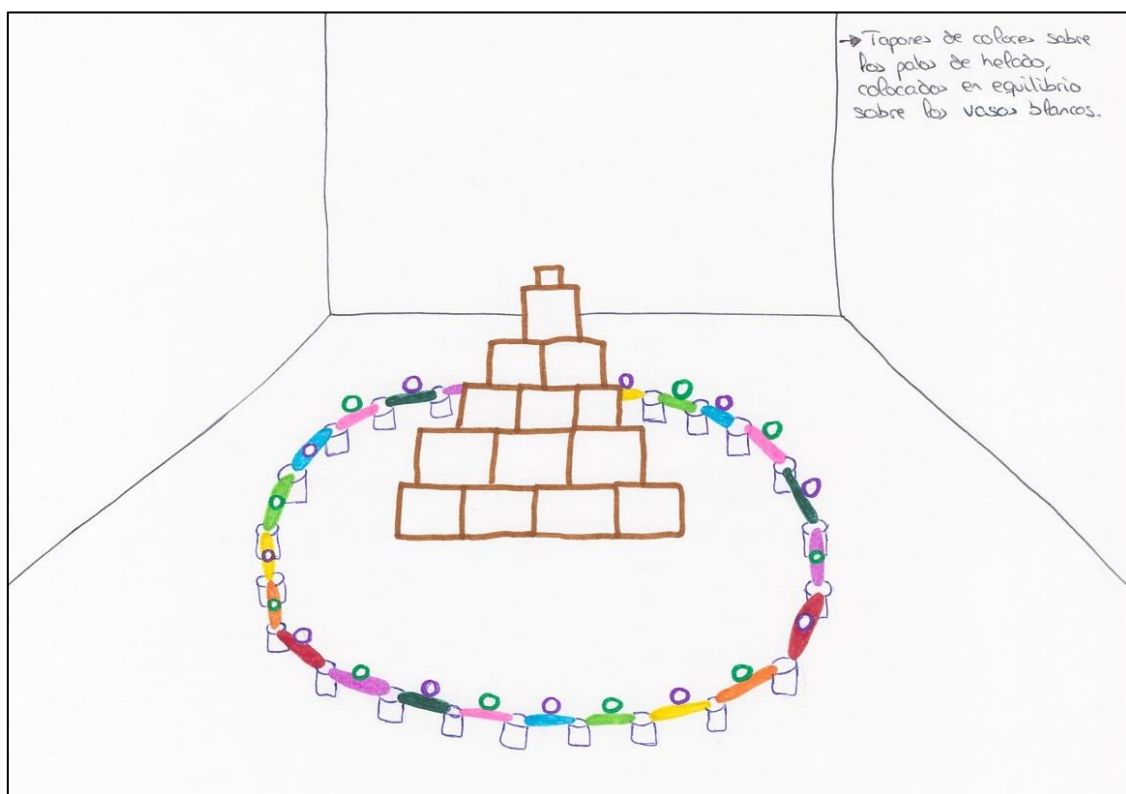
Anexo 1

En este anexo se muestra el primer diseño, compuesto por una pirámide de cajas de cartón rodeada por un círculo de vasos de plástico blancos que se unen a la pirámide por medio de palos de helado de colores.



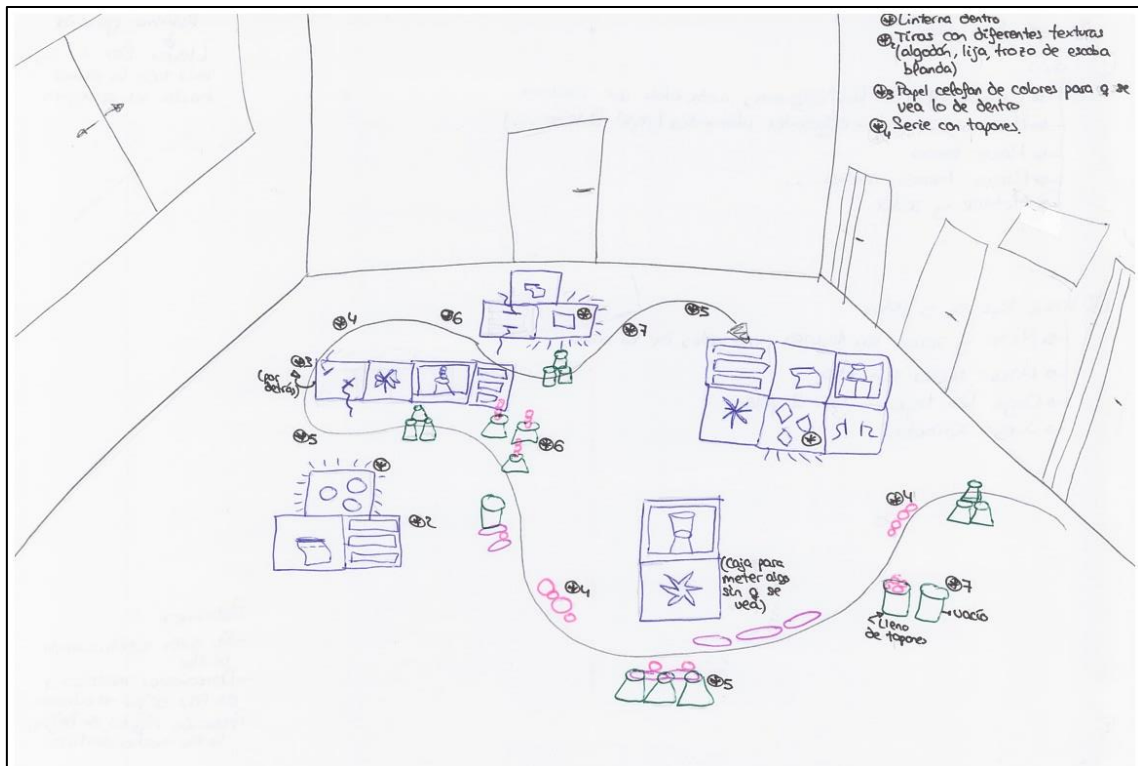
Anexo 2

En este anexo se muestra el segundo diseño, formado por la misma pirámide rodeada por un círculo de vasos sobre los que se colocan los palos de helado de colores y tapones.



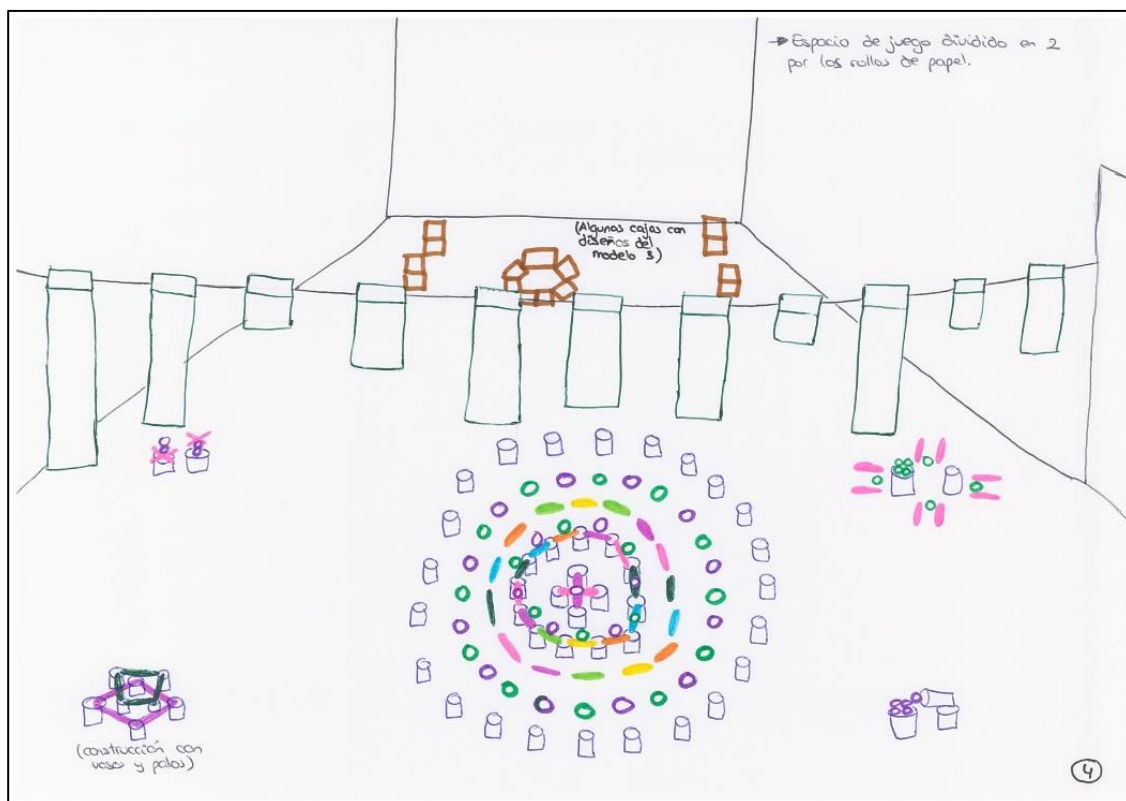
Anexo 3

En este anexo se muestra el tercer diseño: distribución de cajas y recorrido realizado con el resto de materiales (vasos, palos y tapones).



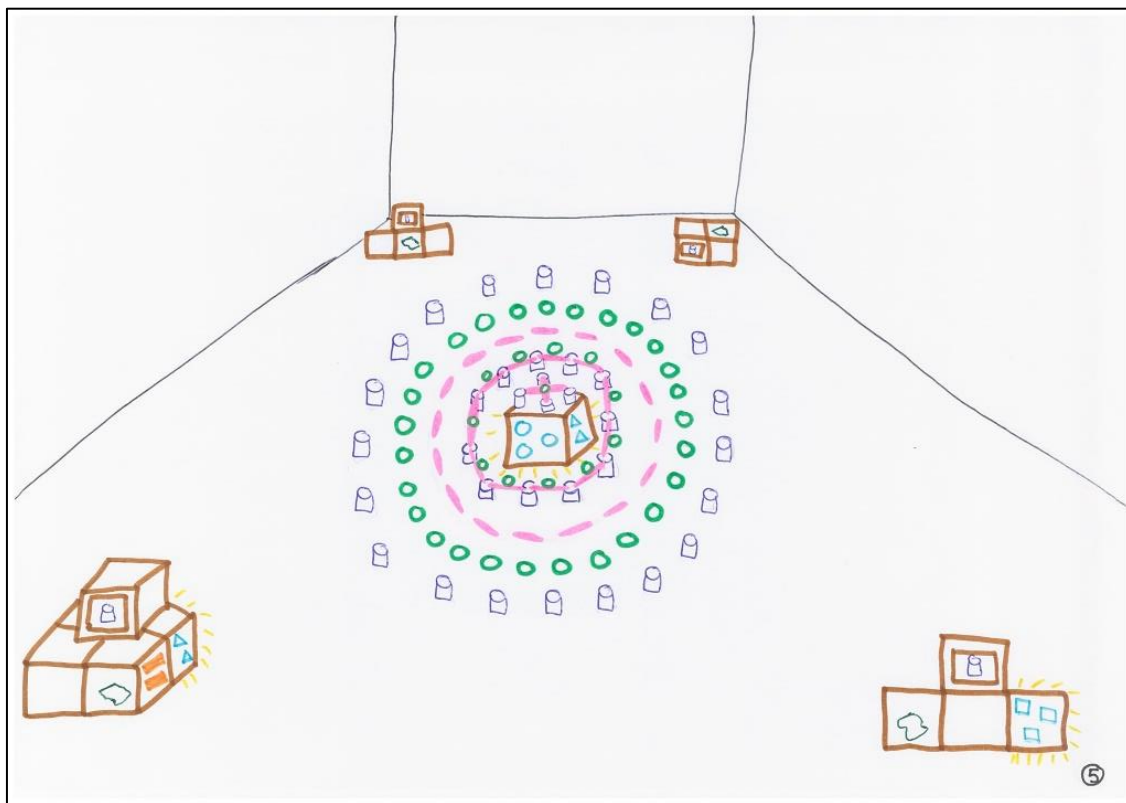
Anexo 4

En este anexo se muestra el cuarto diseño, en el que se dividía el espacio en dos con una fila de rollos de papel colgados.



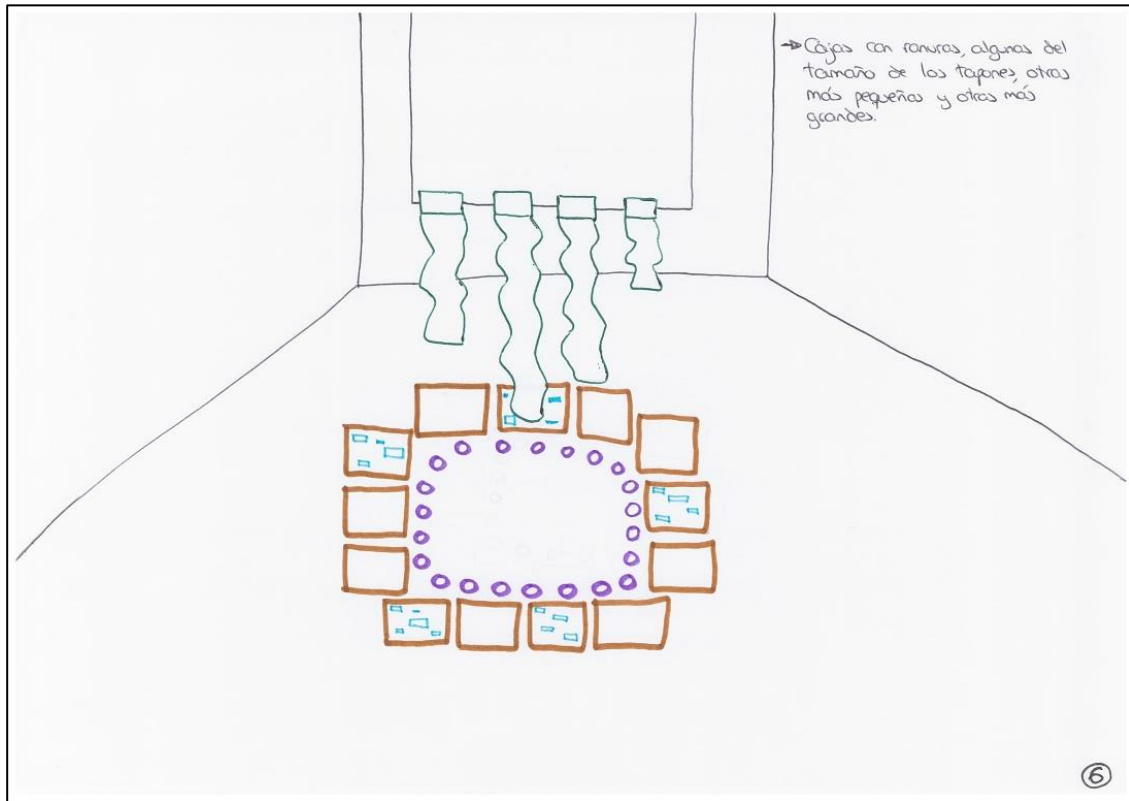
Anexo 5

En este anexo se muestra el quinto diseño, formado por círculos concéntricos con los diferentes materiales (vasos, tapones, palos de helado y cajas).



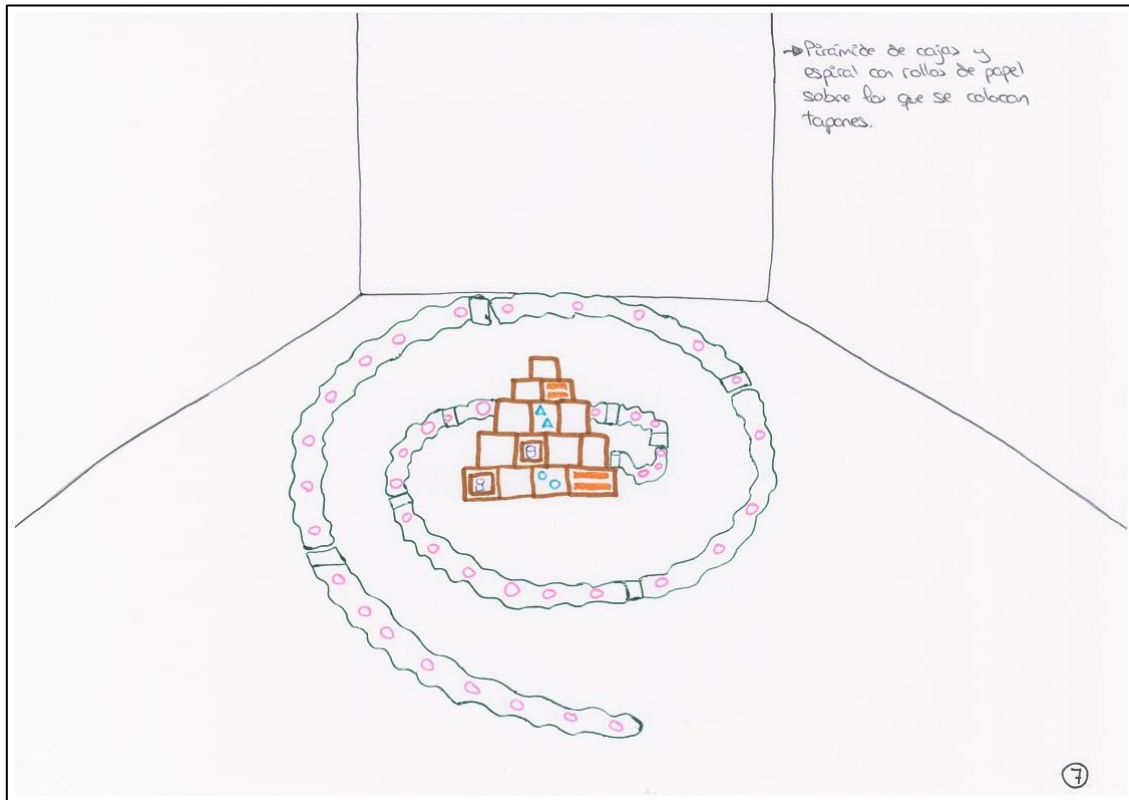
Anexo 6

En este anexo se muestra el sexto diseño, formado por círculos concéntricos de cajas y tapones, encontrándose en el centro rollos de papel colgados.



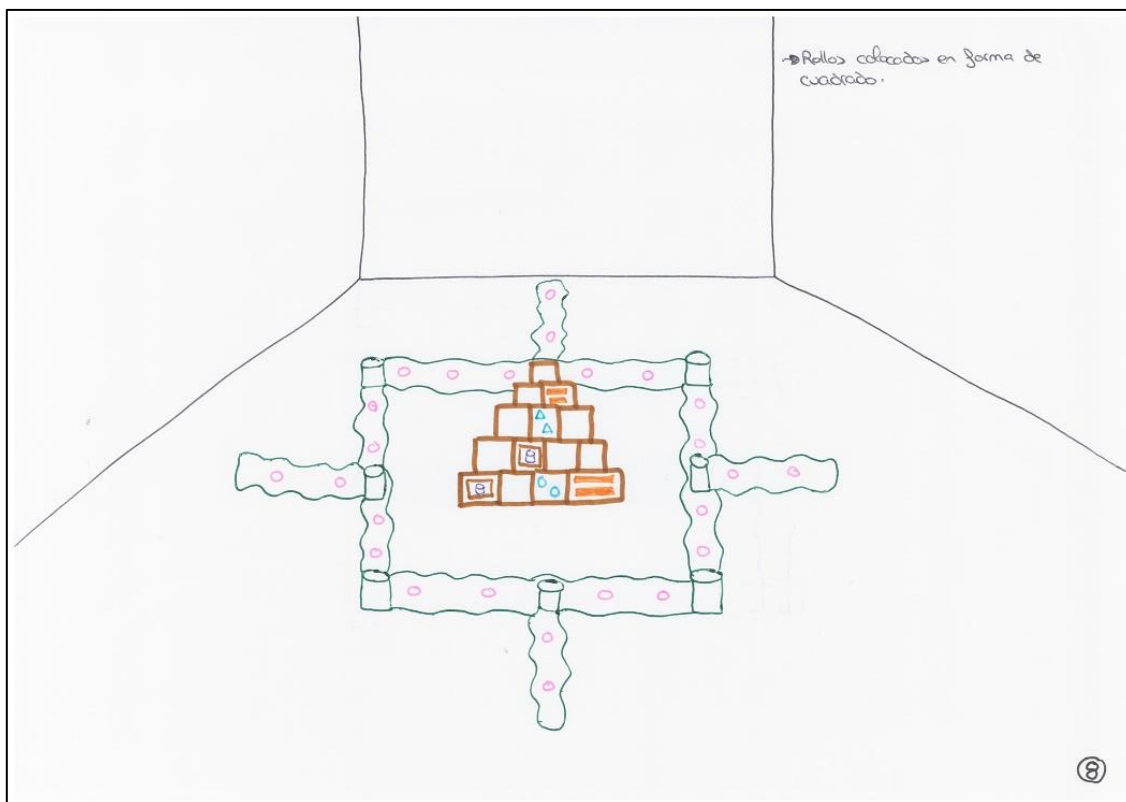
Anexo 7

En este anexo se muestra el séptimo diseño, el cual consiste en una espiral de rollos de papel en cuyo centro se forma una pirámide de cajas.



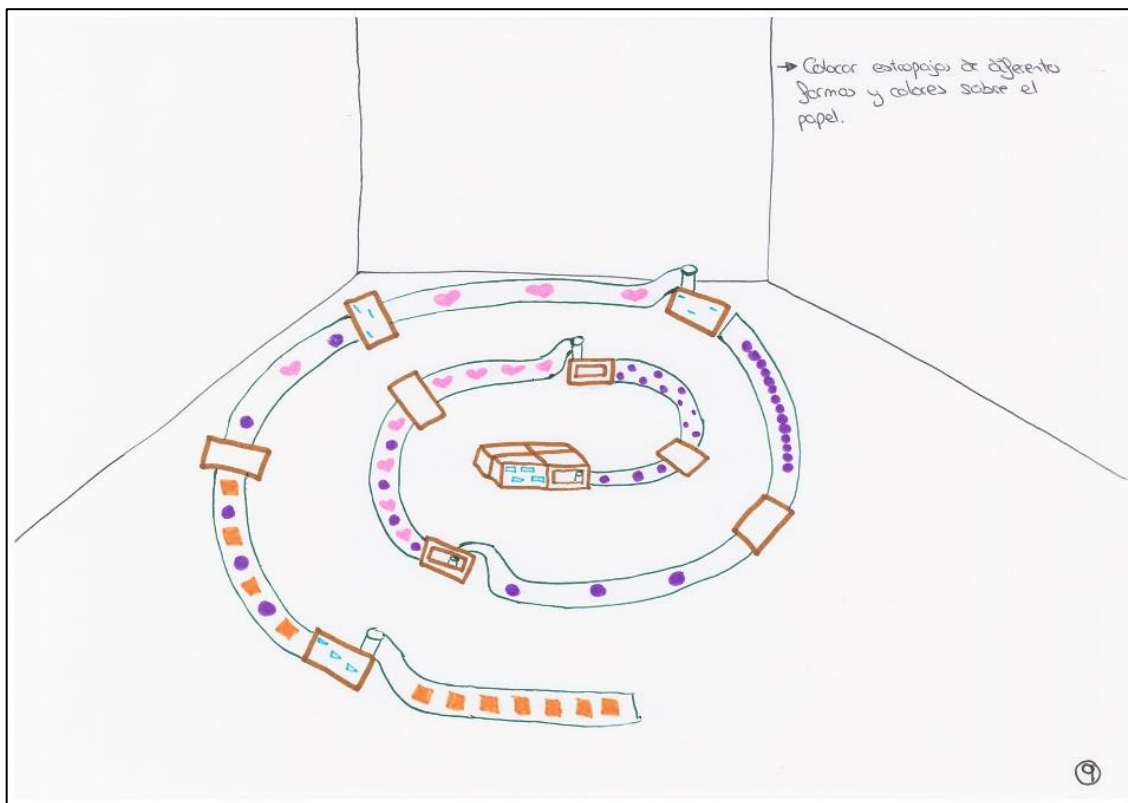
Anexo 8

En este anexo se muestra el octavo diseño, en el que la espiral ha sido sustituida por un cuadrado, permaneciendo el resto igual.



Anexo 9

En este anexo se muestra el diseño definitivo de la instalación, formado por una espiral de rollos de papel higiénico y cajas en cuyo centro se encuentran cuatro cajas. Sobre el papel existen estropajos de colores colocados de diferentes formas



Anexo 10

En este anexo se pueden ver imágenes de la instalación desde diferentes posiciones.



Anexo 11

En este anexo se muestra la situación final del espacio tras la interacción de los niños con los materiales de la instalación artística propuesta.

